
La clairvoyance normative métacognition sociale? Une perspective métacognitive de l'étude de la clairvoyance normative

*Normative perspicacity, a social metacognition ? A metacognitive perspective of
the study of the pattern of perspicacity*

Gérard Guingouain



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5116>

DOI : 10.4000/osp.5116

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Référence électronique

Gérard Guingouain, « La clairvoyance normative métacognition sociale? Une perspective métacognitive de l'étude de la clairvoyance normative », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 30/3 | 2001, mis en ligne le 15 septembre 2004, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5116> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5116>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

La clairvoyance normative métacognition sociale? Une perspective métacognitive de l'étude de la clairvoyance normative

Normative perspicacity, a social metacognition ? A metacognitive perspective of the study of the pattern of perspicacity

Gérard Guingouain

Introduction

- 1 Il est courant d'afficher, en termes de formation des objectifs pédagogiques tels que l'autonomie ou l'adaptabilité. Quelquefois connotés négativement dans le milieu enseignant, car compris en référence à une attitude de soumission à des conditions qui peuvent être idéologiquement contestables, ces termes se réfèrent aussi à l'attitude d'un acteur conscient, voire « manipulateur » de sa propre insertion. En ce sens, l'adaptabilité relève d'une réelle compétence sociale. Une telle définition rejoint les préoccupations des professionnels de la formation, de l'éducation, de l'orientation, de l'insertion, du recrutement et des ressources humaines. L'adaptabilité y apparaît comme une compétence faite de savoir, de savoir-faire, de savoir-être, de schémas de pensée ¹, mobilisés dans des situations sociales nouvelles ou originales ; compétence d'autant plus nécessaire dans un environnement social très changeant, qui promet à chacun d'inévitables mutations tant technologiques que sociales. Sans doute pouvons nous y trouver là, l'explication de nombre de difficultés rencontrées dans la mobilité professionnelle et/ou géographique. Il est difficile quand on passe d'un métier à un autre, de modifier ses habitudes, d'intégrer une nouvelle culture, avec ses coutumes et valeurs autres de celles que l'on a pu connaître jusqu'alors. Nous trouvons là, une source d'échecs souvent attribués aux seules connaissances, savoir-faire, voire parfois à la mauvaise volonté des personnes concernées. L'adaptation suppose au minimum le

repérage et l'identification d'une classe de situation qui permet la reproduction d'un comportement réussi dans une expérience équivalente. Nombre d'enseignants et de formateurs, à quel que niveau que ce soit, sont ainsi, souvent, confrontés à des transferts difficiles d'apprentissages que l'on peut qualifier de théoriques dans la réalité sociale. Tout se passe comme si cette confrontation au quotidien faisait tout oublier et plaçait le sujet devant un problème entièrement nouveau pour lequel, le plus souvent, il ne se sent pas du tout armé. D'où des états de panique, des réactions inadaptées, de dévalorisation (« je ne sais pas faire... je n'arriverai jamais à faire, etc. »), de refus, d'opposition et parfois de violence. Ce que l'on imagine assez bien en termes de compétences techniques est au moins aussi important du point de vue des relations sociales. Cette adaptation, en termes de comportements sociaux, est toute aussi lourde de conséquences pour le sujet concerné. Quelle attitude choisir, quel comportement social adopter dans telle ou telle situation ? Souvent on reconnaît à ceux qui réussissent socialement un certain nombre de traits valorisés tel qu'*« être simples, bien dans sa peau, à l'aise avec tout le monde, savoir employer les mots justes, avoir la réponse pertinente ou le comportement adapté, etc. »*. Il s'agit là d'une vraie compétence qui, outre la possibilité de communication permet de façon utile l'apprentissage et l'enrichissement personnel. C'est la nature de cette compétence que nous voudrions explorer au travers des travaux concernant la clairvoyance normative envisagée dans une perspective métacognitive ².

- 2 Développé par Py et Somat (1991), le concept de clairvoyance normative est défini comme *« une connaissance du caractère normatif ou contre normatif d'un type de comportements sociaux ou d'un type de jugements. Cette connaissance est indépendante du degré d'adhésion normative »* (Py & Somat, 1991, p. 172). Ces auteurs présentent la clairvoyance normative comme une compétence générale à repérer l'aspect normatif, c'est-à-dire à reconnaître le caractère socialement valorisé de certaines attitudes ou comportements sociaux. C'est une compétence dans la mesure où elle suggère qu'ayant repéré ce qu'il est valorisé de faire ou de penser, le sujet mobilisera ce savoir dans l'expression de ses propres attitudes et comportements en fonction des objectifs qu'il s'est fixés, lorsqu'il en aura l'occasion.
- 3 Être clairvoyant suppose donc de repérer ce qu'il est bien ou mal vu de dire et/ou de faire dans une situation donnée. Il s'agit d'une opération qui dépasse le cadre classique d'une résolution de problème d'ordre strictement intellectuel. Ce travail psychologique concerne les nonnes et renvoie par conséquent à une forme de connaissance tout à fait particulière, à savoir la connaissance évaluative (Beauvois, 1976, 1984) dont le critère de validité n'est plus le vrai versus le faux mais l'acceptable versus l'inacceptable. Elle se fonde sur un certain nombre d'utilités sociales (Beauvois, *op. cit.*) qui définissent les valeurs d'une société ou d'un corps social donné. Les normes sociales sont, par définition, l'expression de ces utilités (Boudon, 1995). Il s'agit donc bien d'une compétence particulière, de niveau relativement élevé. Il convient de rappeler ce qu'en psychologie sociale, on appelle les normes sociales, tant elles diffèrent du sens commun très formaté dans son acception par la norme juridique. Fondamentalement différentes des règles (voir à ce propos Dubois, 1994), les normes sociales sont, au-delà de tout critère de vérité et en dehors d'une quelconque *contrainte institutionnelle*, l'expression de la valorisation, par une collectivité donnée, d'attitudes, d'opinions ou de comportements. Elles font l'objet d'un *apprentissage social*. Leur non respect n'est jamais l'objet de sanctions formelles. On conçoit alors aisément l'utilité d'une compétence qui donnerait au sujet la capacité de repérer *« ce qui se fait de ce qui ne se fait pas »*, *« ce*

qui se dit et ce qui ne se dit pas », selon la nature des situations sociales — professionnelles ou amicales — dans lesquelles le sujet se trouve, et ce, sans avoir l'appui rassurant des règles prescrites comme peuvent l'être par exemple celles de la conduite automobile.

- 4 Les nombreux travaux menés sur ce sujet se fondent sur un paradigme unique. Ils ne concernent que le caractère normatif des explications internes en matière d'explication des comportements et des renforcements. Il est admis pour un grand nombre de psychologues sociaux (cf. pour revue, Dubois, 1987, 1994) que l'explication interne des comportements ou des renforcements fait l'objet d'une norme sociale. De ce point de vue, il serait bien vu et valorisé de se montrer interne et responsable. On l'a appelée tout naturellement la nonne d'intemalité. C'est la nonne des « gens biens », c'est-à-dire de ceux qui réussissent (Beauvois, 1984). Le Poulthier (1988) a pu ainsi montrer que tout le travail social d'insertion ou de réinsertion, avec des jeunes en difficulté, plus ou moins exclus du système scolaire ordinaire, tendait, justement, à les amener, progressivement à se présenter de cette manière. Cette nonne d'intemalité se prête donc naturellement à l'étude de cette compétence qu'est la clairvoyance normative (Py & Sornat, 1991, 1996; Somat & Vazel, 1999). L'indicateur de cette dernière est l'écart observé entre les scores obtenus à un certain nombre de questionnaires d'intemalité. Il s'agit de questionnaires classiques d'explication des comportements ou des renforcements couvrant les événements de la vie quotidienne des individus. L'épreuve est traditionnellement composée :
 - d'un questionnaire standard (consigne spontanée : *réponds comme tu penses*). Il a pour but de mesurer le degré d'adhésion des sujets à un type ou à un autre d'explication (interne ou externe) ;
- 5 d'un questionnaire normatif (consigne d'approbation sociale : *répondre pour se faire bien voir ou comme quelqu'un qui serait bien vu*);
 - d'un questionnaire contre normatif (consigne de désapprobation sociale : *répondre pour se faire mal voir ou comme quelqu'un qui serait mal vu*).
- 6 Le questionnaire standard donne généralement des scores très semblables à ceux obtenus au questionnaire normatif. Nous y observons là un effet traditionnel d'une stratégie d'auto-présentation par laquelle, tout à fait naturellement, l'individu cherche à se présenter publiquement sous son meilleur jour ou de façon à être apprécié. C'est donc bien l'écart entre les réponses aux questionnaires « normatif » et « contre normatif » qui importe dans l'appréciation du degré de « clairvoyance normative ». Théoriquement, en matière de score d'intemalité, on doit retrouver un score supérieur au questionnaire « normatif » par rapport au score au questionnaire « contre normatif ». Et, de fait, c'est généralement ce que l'on trouve à des degrés divers (Py & Somat, 1991) et cela indépendamment de l'attitude originelle — plus ou moins interne, voire externe — des sujets (Py & Somat, 1996).
- 7 Si les études conduites à partir du paradigme utilisé et validé par Py et Somat, ont permis d'apporter des résultats qui supportent le concept de clairvoyance normative, il n'en reste pas moins qu'un tel paradigme demeure très lourd dans sa mise en oeuvre. Les questionnaires utilisés sont souvent longs, les sujets sont soit amenés à compléter le même questionnaire à trois reprises ou à compléter trois questionnaires équivalents selon trois consignes différentes (spontanée, approbation versus désapprobation sociale). De plus, la norme d'intemalité, de par sa généralité dans la culture occidentale, sature les résultats et rend, au-delà d'un certain âge (13 ans environ), les

résultats souvent difficilement exploitables. Les différences sont très faibles et il se peut que certains, non significatifs, proviennent de cet état de fait. Cela nous a conduit à rechercher d'autres indicateurs et d'autres outils pour engager un ensemble de recherches sur ce concept dont la validité et l'intérêt sont incontestables. Concevoir la clairvoyance normative comme une compétence sociale ne pouvait également que nous conduire à envisager un rapprochement des travaux menés dans ce domaine en psychologie sociale avec ceux développés en psychologie cognitive sur la métacognition.

- 8 Généralement étudiée en psychologie des apprentissages, la métacognition est référée à la notion de contrôle de processus d'exécution ou à la notion de connaissance sur la connaissance (thinking about thinking). Cette définition minimale, fournie par nombre de chercheurs anglo-saxons (voir les actes du colloque de Clermont-Ferrand, 1999), se confond avec celle de contrôle et de régulation des processus cognitifs. Flavel (1990) envisage ce concept en termes de connaissances acquises et de croyances à propos des activités cognitives à la fois déclaratives (« je sais ce que je sais ») et procédurales (« je sais comment apprendre »). Stockées en mémoire à long terme elles concernent aussi bien les personnes (soi ou les autres) que les tâches (plus ou moins complexes et/ou plus ou moins exigeantes) ou les stratégies (i.e. les moyens à mettre en oeuvre qui renvoient eux-mêmes au contrôle de l'activité). Reste en suspend la question du caractère automatique ou contrôlé de cette activité.
- 9 Parmi les différentes conceptions de la métacognition celle de Nguyen Xuan (1990), que l'on peut qualifier de minimale ou de radicale, insiste sur la notion de contrôle que le sujet exerce sur son propre système cognitif. On peut parler de régulation et de contrôle métacognitif. Cela représente une sorte d'évaluation ou d'auto-évaluation de la qualité du process de traitement de l'information par le sujet lui-même. Il s'agit là d'un processus conscient et volontaire.
- 10 Une autre conception, plus large s'intéresse aux effets et aux circonstances de l'activité métacognitive. C'est ainsi que Koriati (1995) propose la notion de F.O.K. (feeling of knowing), c'est-à-dire de sentiment de connaissance que l'on mesure d'ailleurs à travers un indice de confiance. Caetano (1992) avait déjà montré que l'induction d'un statut élevé chez les adolescents contribue à leur donner de l'assurance dans leurs jugements. On retrouve essentiellement ces travaux en situation d'évaluation et surtout d'auto-évaluation des apprentissages, comme une compétence à se situer par rapport à des objectifs ou dans un processus (Tochon, 1990). On peut aussi aller plus loin encore et envisager l'activité métacognitive comme une sorte d'estimation des attentes de l'interlocuteur, une compréhension de la demande et des objectifs à atteindre (Barret, 1990). C'est déjà une perspective fortement ancrée dans la psychologie sociale. On ne peut alors qu'évoquer et proposer une relecture des travaux de l'équipe de Monteil à Clermont-Ferrand (voir Chambres, 1991 ; Monteil, 1986, 1989, 1993) à propos de l'influence de l'insertion du sujet sur son fonctionnement cognitif. Dans l'activité de jugement ou d'explication des causes de l'échec scolaire, ce que Monteil, Bavent et Lacassagne (1986) appellent « un effet polydoxique » peut être aussi interprété, au niveau des sujets, comme une forme d'adaptation au discours attendu dans telle ou telle circonstance. Il s'agissait là, d'enseignants influencés d'une part par leur statut, par leur appartenance syndicale et d'autre part par la situation particulière de l'expérience. Pour les uns, le discours produit devait rester dans le cercle des professionnels concernés, pour les autres, il devait être publié dans une revue de

parents d'élèves. On retrouve ici une logique similaire ou du moins comparable avec celle des enfants placés, au cours d'une épreuve d'apprentissage, en situation de comparaison et d'insertion sociales. Il ne fait aucun doute que le sujet y fait, de manière non consciente ou intuitive, cette lecture métacognitive de la situation ou du contexte de l'activité.

- 11 Il devient alors évident que la métacognition envisagée d'abord du seul point de vue intra individuel des apprentissages doit aussi s'envisager en tenant compte des contraintes perçues de la situation sociale.
- 12 C'est ainsi que Jost, Kruglanski et Nelson (1998) suggèrent que la cognition sociale devrait, à ce propos inclure, en termes de métacognition : les croyances à propos de ses propres états mentaux et de ses processus mentaux ; les croyances à propos des états mentaux et des processus mentaux des autres ; les sensations ponctuelles aussi bien que les théories populaires plus durables, des croyances descriptives à propos de comment l'esprit travaille et des croyances normatives à propos de comment il devrait travailler. Selon ces auteurs « *La vie de tous les jours est remplie de déterminations complexes à propos de la fiabilité de nos propres pensées, sentiments et croyances comme de celles des attributions que nous faisons à propos des pensées, sentiments et croyances des gens autour de nous* » (Jost, Kruglanski, & Nelson, 1998, p. 137). Comme ne manquent pas de le souligner ces auteurs, on ne peut ignorer les normes et les croyances quant à la manière dont l'esprit fonctionne. Il convient donc de ne pas ignorer ce que Beauvois (1984) appelle le sens commun c'est-à-dire les théories des gens lorsqu'il s'agit d'expliquer son propre comportement ou celui des autres. L'une de ces croyances est celle dont disposent les gens à propos de leur propre efficacité ou de leur relative expertise dans un domaine donné. Ainsi, les personnes ayant un sentiment de faible efficacité ou un niveau de faible expectation (Robaye, 1957) seront plus rapidement que les autres freinées dans la mise en oeuvre de challenges. De la même manière, elles auront des difficultés à s'appliquer des buts de régulation appropriés (Ferrari, 1996), se décourageront rapidement et ne sauront pas s'adapter. Ces croyances ne sont pas le résultat du hasard puisqu'elles proviennent d'expériences passées. Elles résultent donc d'une forme d'apprentissage social et proviennent à la fois de l'imitation et du modeling par rapport aux autres, de l'influence sociale des autres, des expériences passées et de l'attribution par rapport à un état physiologique perçu (Bandura, 1995).
- 13 Il apparaît que les croyances en sa ou ses compétences facilitent l'acquisition de stratégies métacognitives qui en retour entraîne une élévation des croyances en termes d'efficacité personnelle (Jost, Kruglanski, & Nelson, 1998) qui peuvent, au final, avoir un impact substantiel sur la performance intellectuelle et, par voie de conséquence, sur la confiance en sa mémoire et en son jugement. C'est ainsi que la croyance en son expertise dans un domaine rend les sujets plus aptes à apprendre dans le domaine en question (voir Ellis & Kruglanski, 1992, pour ce qui concerne les mathématiques).
- 14 Certaines croyances culturelles peuvent agir comme des normes métacognitives. Jost, Kruglanski et Nelson (1998) ont observé une chute des capacités mnésiques plus importante chez les personnes âgées convaincues que la mémoire déclinait avec l'âge. Dans le même ordre d'idée, Spencer et Steele (1992) ont pu montrer que les garçons obtenaient des résultats en mathématiques supérieurs à ceux des filles surtout si ces dernières se montraient convaincues que les garçons possèdent de meilleures capacités en mathématiques. Steele et Aronson (1995) ont établi clairement que les stéréotypes

influencent les hypothèses métacognitives que les gens font à propos de leurs propres capacités et *in fine* sur leurs performances cognitives.

- 15 Jost, Kruglanski et Nelson (1998) citent à ce propos une expérience originale de Clore et Parrot. Lors d'une première phase, des sujets étaient soumis à une séance d'hypnotisme au cours de laquelle tous étaient amenés à se montrer incertains quant à leur jugement. À la moitié d'entre eux, il était annoncé que leur sentiment d'incertitude provenait de la manipulation hypnotique alors qu'à l'autre moitié aucune explication particulière n'était fournie. Ne disposant pas d'attribution externe pour justifier leur sentiment d'incertitude, seuls les sujets de cette seconde moitié se sont montrés incertains dans leur compréhension de l'oeuvre poétique présentée par les chercheurs. Des croyances et/ou des normes concernant la façon dont il est bon de fonctionner ou d'agir peuvent avoir une influence sur le comportement effectif des individus. « *Dans une série d'expériences et d'études dans des classes, il a été trouvé que les enfants avaient différentes hypothèses quant à l'intelligence et à l'apprentissage et que ces hypothèses avaient une implication quant aux performances intellectuelles réelles* » (Jost, Kruglanski, & Nelson, 1998, p. 144). Il en va ainsi de la conception que l'on peut avoir de l'inné et de l'acquis quant à certaines compétences comme la bosse des maths (Dweck, 1991). Cette croyance quant à l'origine des capacités peut avoir des conséquences importantes quant à la discipline elle-même bien sûr, mais aussi dans les choix professionnels. C'est d'ailleurs un des facteurs de « *l'influencabilité* » à l'oeuvre dans l'autoréalisation des prophéties (Maddi, Jussim, & Eccles, 1997). N'orientons-nous pas de façon privilégiée, et sur de telles bases, les garçons vers des carrières scientifiques et les filles vers des carrières littéraires. Ce qui est plus grave, c'est que ces dernières, lorsqu'elles sont convaincues de ne pas être faites pour les *maths*, y deviennent effectivement moins performantes (Dweck, *op. cit.*).
- 16 L'ensemble de ces travaux nous conduit à soutenir l'idée de l'importance de la dimension normative dans le cadre de la métacognition sociale. En ce sens, Sacré (1997) a montré que les effets classiques de la corrélation illusoire étaient plus faibles auprès de populations professionnellement formées à ne pas stigmatiser (Assistants-es-sociaux-les-, Éducateurs-trices-, Enseignants-es-) et ce d'autant plus qu'on leur fournissait, au milieu de l'expérience, un feedback laissant croire à un processus de stigmatisation. Ces professionnels ont clairement manifesté cette tendance à corriger leurs attributions alors que les sujets « ordinaires » continuent à fonctionner de manière identique. Dans le même sens, Guingouain, Gosselin, Guirriec et Boudeau (1995) ont montré les effets de l'insertion en tant qu'expert sur l'autorisation que le sujet se donne à émettre un jugement sur quelqu'un à propos de qui il ne possède pratiquement pas d'information et ce d'autant plus qu'il s'agit de son domaine de compétence et qu'il est mis en situation de visibilité.

Méthode

Présentation générale

- 17 Soutenir l'idée de l'importance de la dimension normative dans le champ de la métacognition sociale nous a conduit à rechercher, dans le domaine de la métacognition, un paradigme alternatif, en même temps que complémentaire, à celui de la clairvoyance normative. C'est au paradigme de l'agrammaticalité proposé par Gombert (1991) et à l'épreuve dite « *make it wrong* » que nous avons eu recours. Au

cours de cette épreuve, il est demandé aux sujets de reproduire une erreur grammaticale. Cette reproduction suppose que les sujets aient repéré l'erreur (« cela ne va pas ») et qu'ils l'aient identifiée en termes de règle détournée (« c'est cela, précisément, qui ne va pas »). Adapté aux normes sociales et plus particulièrement à la norme d'internalité ce paradigme est devenu le paradigme de l'anormativité (Gombert, Guingouain, Somat, & Dibon, 1999). Le principe reste le même, il s'agit de reproduire une « erreur », par rapport à une norme sociale préalablement fournie par la situation sociale considérée. On sait, par exemple, que l'explication interne, quelles que soient les circonstances (passage dans une classe supérieure, recrutement, etc.) est toujours privilégiée ou valorisée puisqu'il s'agit de la norme de référence. L'épreuve consistait donc à confronter des individus à des situations au cours desquelles cette norme n'était pas respectée puis à leur demander de reproduire cette « erreur » à la norme dans une situation proche. En l'occurrence, certains sujets voyaient des questionnaires d'explication des comportements complétés de manière interne et s'entendaient dire que les individus qui avaient complété ces questionnaires avaient été l'objet de renforcements négatifs (soit ne pas passer en classe supérieure lorsqu'il s'agissait d'enfants, soit ne pas avoir été recrutés lorsqu'il s'agissait d'adultes). D'autres individus voyaient ces mêmes questionnaires complétés de manière externe et s'entendaient dire que les sujets qui avaient complété ces questionnaires avaient été l'objet de renforcements positifs (passage en classe supérieure pour les enfants, avoir été recrutés pour les adultes). La tâche des sujets consistait dans les deux cas à remplir un questionnaire d'internalité soit pour obtenir un renforcement positif soit pour obtenir un renforcement négatif.

- 18 C'est à ce type de paradigme que Gombert, Guingouain, Somat et Dibon (1999) ont confronté des élèves de classes primaires (C.M.1 et C.M.2) et des étudiants de premier et second cycle universitaire.

Participants

- 19 L'étude a été conduite, pour moitié, auprès de 272 élèves de C.M.1/C.M.2 (âgés entre 10 et 12 ans) issus de 11 classes de 6 écoles différentes de l'enseignement public. L'autre moitié de l'étude a été réalisée auprès de 245 étudiants, de premier et second cycle universitaire, inscrits en Histoire, Anglais, Espagnol ou Gestion des Entreprises et des Administrations.

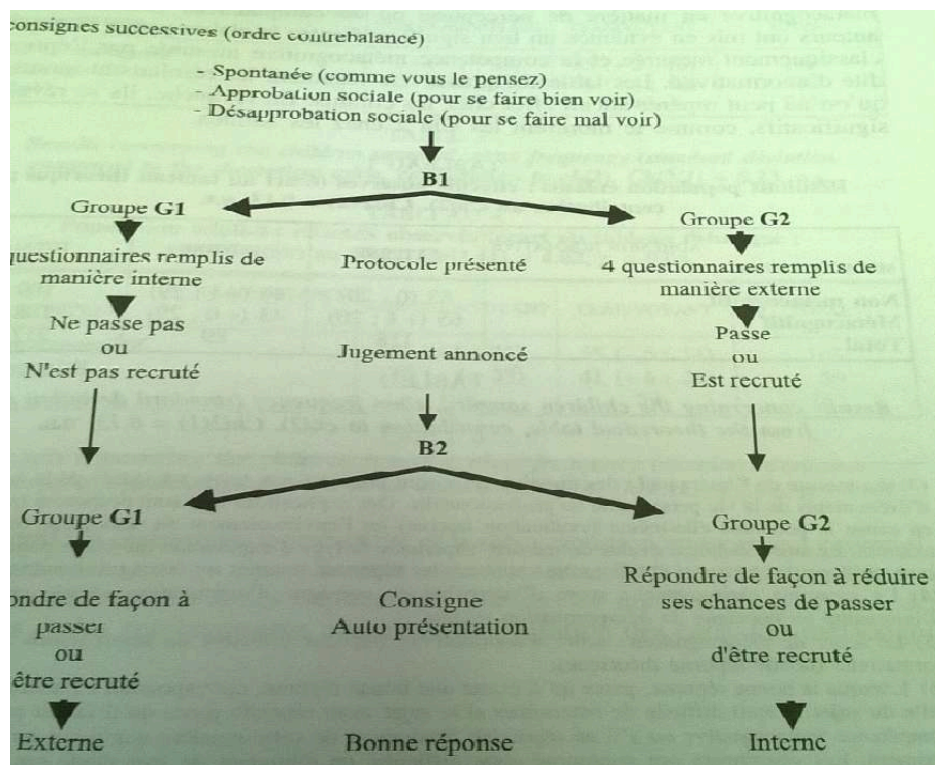
Matériel

- 20 La première phase de l'étude concerne la mesure de la clairvoyance normative. Celle-ci a été effectuée pour les enfants à l'aide du Questionnaire d'Internalité Attribution et Locus (Q.I.A.L.) de Bertone, Delmas, Py et Somat (1989). Pour les étudiants, la mesure de la clairvoyance normative a été effectuée à partir du Questionnaire d'Internalité pour Étudiant (Q.I.E.) de Dubois et Tarquinio (1997). Les questionnaires étaient composés de trois sous-questionnaires équivalents comprenant 24 items pour les enfants et 20 items pour les étudiants. Le format du choix forcé a été retenu pour ces deux questionnaires.
- 21 La deuxième phase de l'étude porte sur l'anormativité. Des dossiers fictifs (4 élèves de C.M.1 ou 4 étudiants selon les cas) étaient proposés aux sujets. Ils étaient composés d'un portrait (bilan scolaire pour les enfants et d'un *Curriculum Vitae* pour les

étudiants). Un contrôle des différentes composantes de ces portraits a permis de les rendre équivalents. À chaque portrait était associé un questionnaire (12 items issus du Q.I.A.L. pour les enfants et 15 items issus du Q.I.E. pour les étudiants), supposé rempli selon la condition par un sujet fictif enfant ou adulte. Ces questionnaires permettaient de catégoriser facilement le style d'explication du sujet fictif présenté. Enfin, deux questionnaires d'internalité (un pour enfants, l'autre pour étudiants) ont été élaborés sur le même principe. Les sujets devaient, selon la consigne qui leur était proposée, situer leur degré d'accord pour chacun des items du nouveau questionnaire sur des échelles de Lickert en 11 points (allant de 0 « pas du tout d'accord » à 11 « tout à fait d'accord »).

Déroulement

SCHÉMA 1. Organisation de l'expérience A



CASE 1. ORGANISATION OF THE EXPERIMENT

- 22 Cette recherche se déroulait en 2 temps (A et B) contrebalancés. Lors d'un premier temps, une mesure de l'internalité³ et de la Clairvoyance Normative⁴ au moyen de questionnaires d'internalité était effectuée. Lors d'un second temps, une mesure de la « compétence métacognitive » au moyen d'une simulation (« répondre comme si » (B2)) après exposition (B1) à des protocoles *a-normatifs* de questionnaires d'internalité⁵. Partant de l'idée que la clairvoyance normative participait d'une activité métacognitive, les auteurs attendaient que les sujets clairvoyants, face à une situation d'enjeux, contraires aux règles ordinaires édictées par la norme sociale, soient capables de répliquer cette anormativité.

Résultats

- 23 Après avoir contourné quelques difficultés relatives à la mesure de l'activité métacognitive en matière de perception ou de compétences sociales ⁶, les auteurs ont mis en évidence un lien significatif entre la clairvoyance normative classiquement mesurée et la compétence métacognitive mesurée par l'épreuve dite d'anormativité. Les tableaux qui suivent résument les résultats et montrent qu'on ne peut repérer aucun effet chez les enfants. En revanche, ils se révèlent significatifs, comme le montrent les Chi 2 chez les adultes.

TABLEAU 1. Résultats population enfants : effectifs observés (écart au tableau théorique ; contribution au Chi2). Chi2 (1) = 0.13, n.s.

MÉTACOGNITION	ADHÉSION NORMATIVE	EXTERNE	INTERNE	I	TOTAL
Non métacognitif		63 (0; 20)	46 (+ 1; 29)		109
Métacognitif		65 (+ 1; 20)	43 (+ 0; 29)	I	108
Total		128	89		217

TABLE 1. **RESULTS CONCERNING THE CHILDREN SAMPLED, CLASS FREQUENCY (STANDARD DEVIATION AWAY FROM THE THEORETICAL TABLE, CONTRIBUTION TA CHI2). CHI2(1) = 0.13, N.S.**

TABLEAU 2. Résultats population adultes : effectifs observés (écart au tableau théorique ; contribution au Chi2). Chi2 = 7.06, p = .007

METACOGNITION	ADHÉSION NORMATIVE	EXTERNE	INTERNE	TOTAL
Non métacognitif		44 (− 7; 17)	59 (r 8; 18)	
Métacognitif		38 (+ 8; 31)	21 (− 7; 32)	103 59 162
Total		82	80	

TABLE 2. Results concerning the children sampled, class frequency (standard deviation away from the theoretical table, contribution (o chi2). Chi2 = 7.06, p = .007

TABLEAU 3. Population Enfants : effectifs observés (écart au tableau théorique ; contribution au Chi2). Chi2(1) = 0.23, n.s.

CLAIRVOYANCE METACOGNITION	NON CLAIRVOYANT	CLAIRVOYANT	TOTAL
Non métacognitif	34 (− 1; 33)	75 (+ 2; 16)	109
Métacognitif	37 (+ 2; 33)	71 (− 1; 16)	108
Total	71	146	217

TABLE 3. Results concerning the children sampled, class frequency (standard deviation compared to the theoretical table, contribution (o chi2). Chi2(1) = 0.23, n.s.

TABLEAU 4. Population adultes : effectifs observés (écart au tableau théorique ; contribution au Chi2. Chi2 (1) = 402, p = 0.04.

CLAIRVOYANCE METACOGNITION	NON CLAIRVOYANT	CLAIRVOYANT	TOTAL
Non métacognitif Métacognitif	48 (+ 6; 21) 18 (— 5 ; 37)	55 (— 5 ; 14) 41 (+ 6; 25)	103 59 162
Total	103	59	

TABLE 4. Results concerning the children sampled, class frequency (standard deviation compared to the theoretical table, contribution (o chi2). Chi2 (1) - 4.02, p = 0.04

- 24 Ce lien entre la clairvoyance normative et la métacognition apparaissait essentiellement chez les sujets « naturellement » « externes ». Tout se passait comme si l'adhésion personnelle à des explications internes en matière d'explication des conduites et des renforcements altérait la mobilisation des capacités métacognitives.

Discussion

- 25 Cette recherche va globalement dans le sens de l'hypothèse d'une compréhension de la clairvoyance normative en termes d'activité métacognitive. Toutefois, il convient d'apporter quelques nuances concernant l'intemalité qui, en termes de caractéristique personnelle, apparaît comme une entrave à la mobilisation de capacités métacognitives. Il n'est pas de notre propos de remettre en cause ce qui vient d'être dit mais, en termes de compétence sociale, l'activité métacognitive peut être associée à une intemalité stratégique au sens d'une internalité consciente, produite ou affichée parce qu'elle correspond à une nécessité du fonctionnement social démocratique dans lequel baigne l'individu. Il y a bien, là, une compétence sociale puisqu'elle semble résulter, entre autres, des pratiques pédagogiques auxquelles l'individu a été confronté dès son plus jeune âge. Il s'agit d'un apprentissage.
- 26 Les recherches concernant les effets des pratiques pédagogiques sur l'intemalité et la clairvoyance apportent des éléments susceptibles d'éclairer la distinction que l'on suppose entre une internalité « vraie » et une intemalité stratégique. Dubois et Le Poulter (1993) puis Channouf, Py et Somat, (1995) associent ces deux « modes » de production de l'intemalité à deux styles distincts de l'exercice du pouvoir. Dans les pratiques pédagogiques libérales, la production d'intemalité serait liée aux processus d'internalisation, alors que dans les pratiques traditionnelles, moins inductives, on a une production d'intemalité liée aux processus de transmission normative. L'intemalité issue de ces deux styles pédagogiques n'est pas de même nature intérioriser dans le cas des pratiques pédagogiques libérales, l'intemalité aura un statut de vérité apprise ce qui interdira au sujet toute conscience de la normativité de ce type explicatif ; les processus de transmission normative classique des pratiques éducatives dites traditionnelles permettront à l'enfant de repérer la valeur socialement admise des explications internes et l'intemalité produite sera par conséquent stratégique. Si le libéralisme pédagogique crée de l'intemalité, il interdit dans le même temps toute mise en place de stratégie particulière comme la clairvoyance concernant cette connaissance (Beauvois, 1994). Comprendre de tels effets doit se faire au regard des processus

d'intériorisation des valeurs. Dans ce sens, Hoffman (1970) soutient l'idée selon laquelle l'intériorisation des normes morales résulte de certains modes spécifiques de gestion des événements disciplinaires, caractéristiques des pratiques éducatives ⁷. En termes d'éducation parentale, Hoffman propose trois types de pratiques disciplinaires : les pratiques d'affirmation de pouvoir qui se caractérisent par le maniement du renforcement positif ou négatif, les pratiques basées sur le marchandage affectif et les techniques inductives qui consistent à la mise en exergue pour l'enfant des conséquences de ses actes par rapport à autrui et à lui-même. Hoffman montre que si toutes ces pratiques sont efficaces pour soumettre l'enfant aux exigences parentales, seules les techniques inductives permettent l'intériorisation des normes morales. Il nous a été donné de montrer que l'école dite — au regard de ces pratiques pédagogiques — libérale conduisait les élèves à être plus évaluatifs dans la description de leurs collègues que l'école traditionnelle et ce, bien évidemment sur les dimensions qui sont celles de l'école (Guingouain, 1986). Tout semble se passer comme si ces élèves qui étaient, en quelque sorte « engagés » dans leur propre évaluation, s'appropriaient au nombre de leurs valeurs, les valeurs véhiculées par le système scolaire. Les autres, pourtant soumis aux mêmes contraintes idéologiques qui sont celles de l'école publique en général, conservaient néanmoins un minimum de recul.

- 27 S'appuyant sur des travaux relatifs aux effets d'assoupissement, Hoffman considère que les pratiques inductives favorisent une dissociation de la source et du message. Ainsi, la source est, à terme, oubliée ainsi que les épisodes spécifiques d'encodage et seul le message va garder à terme toute sa prégnance. Les conditions épisodiques d'encodage sont oubliées et seules les normes morales vont demeurer en mémoire et être l'objet d'un transfert en mémoire sémantique, ce qui donne aux normes, une espèce de valeur en soi, en dehors de tout contexte et tout épisode particulier d'encodage.
- 28 Avec les pratiques « traditionnelles » (classiques : marchandage affectif, affirmation de pouvoir), l'utilité prescrite n'est légitimée que par le seul vouloir des agents de pouvoir et la soumission attendue ne repose guère, pour les agents en relation, que sur les possibilités connues et nécessairement saillantes de sanctions. L'utilité prescrite ne renvoie pas directement ou explicitement à une quelconque valeur psychologique de ce comportement pour l'individu soumis. Elle est utilité sociale pour quelqu'un d'autre ou pour quelques autres, éventuellement pour l'agent qui exerce le pouvoir, tel que le « contrat de jugement » le définit (Gosselin, 2000). Le fait de recevoir des feed-back (sanctions) permet des expériences métacognitives chez le sujet (Melot, 1990). Les expériences métacognitives sont des expériences cognitives ou affectives liées à une activité cognitive particulière, qui peuvent se produire à différents moments du traitement cognitif et dont la fonction serait d'informer le sujet sur son niveau dans une activité, le type de progrès qu'il a déjà fait, qu'il est en train de faire ou qu'il a des chances de faire. Lors de la confrontation aux règles sociales et de l'apprentissage des conduites permettant d'obtenir l'approbation (répondant à une utilité sociale prescrite) ou d'éviter la désapprobation, les sanctions (récompense-punition) apportent une connaissance sur l'efficacité de telle ou telle stratégie qui relève bien du savoir métacognitif, et le feedback explicite, donné par l'agent de pouvoir, vise bien à rendre ce savoir, conscient pour le sujet. Pour que ces expériences métacognitives favorisent le développement d'un savoir métacognitif, et afin que le sujet soit capable de transférer l'utilisation d'une stratégie dans un autre contexte (différent de celui de son acquisition), il faut qu'il soit en mesure d'interpréter ces expériences. C'est bien le sens que nous souhaitons attribuer à la notion de compétence sociale. De fait, l'individu doit

gérer la relation entre conduites stratégiques et performances. Le sujet, par l'entraînement à l'évaluation et à la comparaison entre performance et stratégie, dirigé vers la satisfaction des prescriptions de l'agent (utilité sociale des conduites), va apprendre à attribuer les caractéristiques de la performance (sanction) aux caractéristiques des stratégies utilisées (Melot, 1990). Construire un savoir métacognitif passe nécessairement par une évaluation et une comparaison de l'efficacité des différentes stratégies possibles. Il conviendrait de cerner ces véritables schémas de pensée introduisant cet aspect métacognitif de la perception sociale pour travailler à la mise en place de formation spécifique à l'activité métacognitive.

- 29 Il nous semble que l'épreuve d'anormativité telle que présentée dans cet article pourrait constituer un excellent outil d'étude et de support de cette compétence sociale nécessaire. Elle devra toutefois évoluer dans un sens plus général en se reposant sur d'autres normes, peut-être plus circonscrites. Un travail s'est déjà engagé concernant l'aspect plus ou moins normatif de certains besoins dits fondamentaux comme le besoin de cognition, le besoin de structure, le besoin de clôture ou le besoin d'évaluer (Tarquinio & Guingouain, 1998). Il convient maintenant d'étendre ces études dans les contextes professionnels les plus variés. Il ne fait aucun doute qu'elles permettront de mettre en évidence des normes moins générales que la norme d'internalité et donc plus susceptibles de révéler, à travers le paradigme de l'anormativité, l'existence chez les sujets, d'une réelle compétence sociale, de nature métacognitive.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1995). *Self efficacy in changing societies*. New York : Cambridge University press.
- Barret, G. (1990). Un participant ouvre le débat : les différentes étapes du processus métacognitif de l'auto-évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 13, 3, 27-33.
- Beauvois, J.-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : P.U.F.
- Beauvois, J.-L. (1976). Problématique des conduites sociales d'évaluation. *Connexions*, 19, 7-30.
- Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale*. Paris : Dunod.
- Bertone, A., Delmas, F., Py, J., & Somat, A. (1989). Une échelle d'internalité pour enfants : le Questionnaire d'Internalité Attribution/Locus ou Q.I.A.L. *Revue de Psychologie Appliquée*, 39, 249-267.
- Boudon, R. (1995). *Le juste et le vrai*. Paris : Fayard.
- Chambres, P. (1991). Position sociale, compétence cognitive, et construction de connaissance. Compte-rendu du colloque national de la société française de psychologie, Clermont-Ferrand, 4-7 septembre 1991.
- Channouf, A., Le Manio, P., Py, J., & Somat, A. (1993). Internality, clearheadedness and temporal persistence of the effects of dissonance. *R.I.P.S. International Review of Social Psychology*, 6, 69-84.

- Channouf, A., Py, J., & Somat, A. (1993). Internalité, clairvoyance normative et dissonance cognitive. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales 4*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Channouf, A., Py, J., & Somat, A. (1995). Internalité, clairvoyance et pratiques pédagogiques. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 26, 72-87.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle*. Grenoble : P.U.G.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'intenzalité et le libéralisme*. Grenoble : P.U.G.
- Dubois, N., & Le Poulter, F. (1993). Effets du libéralisme sur l'internalité et la clairvoyance normative. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Éds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales 4*. Neuchatel : Delachaux et niestlé.
- Dubois, N., & Tarquinio, C. (1997). Validation d'un questionnaire d'internalité pour étudiants et salariés. *Pratiques psychologiques*, 2, 73-86.
- Dweek, C. (1991). Self theories and goals : their role in motivation, personality and development. *Nebraska symposium on motivation*, 33, 199-235.
- Ellis, S., & Kruglanski, A. W. (1992). Self as an epistemic authority : effects of experimental and instructional learning. *Social cognition*, 10, 357-375.
- Ferrari, M. (1996). Observing the observer : self regulation in the observational learning of motor skills. *Developmental review*, 16, 1-37.
- Gombert, J. E, Somat, A., Guingouain, G., Dibon, L, & Nocus, I. (1999). Assessing metacognition, The « make it wrong task », communication au colloque « Metacognition », Clermont-Ferrand, septembre 1999.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : P.U.F.
- Gosselin, P. (2000). Influence de l'expertise sur la jugeabilité sociale. *Thèse de doctorat, Université de Haute Bretagne*, non publiée.
- Guingouain, G. (1986). Les pratiques éducatives dans le développement des théories implicites de la personnalité. *Psychologie française*, 31, 2, 129-134.
- Guingouain, G., Gosselin, P., Guirriec, M., & Boudeau, S. (1995). Expertise et confiance dans son jugement. *Psychologie française*, 40, 235-244.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's handbook of child psychology*, 1, (pp. 261-359). New York : Wiley.
- Jost, J. T., Kruglanski, A. W., & Nelson, T. (1998). Social metacognition : an expansionist review. *Personality and social psychology review*, vol. 2, 2, 137-154.
- Koriat, A. (1995). Illusions of knowing : a window to the link between knowledge and metaknowledge, symposium, social and cognitive aspects of metacognition, Louvain-la-Neuve, 19-20 mai 1995.
- Le Poulter, F. (1988). *Recherches évaluatives en travail social*. Paris : P.U.G.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of personality and social psychology*, 72, 4, 791-809.
- Melot, A.-M. (1990). Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition. *Bulletin de psychologie*, 399,

- Michel, S. (1993). *Sens et contre sens des bilans de compétences*. Éditions Liaisons. Monteil, J.-M. (1989). *Éduquer et former*. Paris : P.U.G.
- Monteil, J.-M., Baven, L., & Lacassagne, M.-F. (1986). Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique : un effet polydoxique. *Psychologie Française*, 31-2, 115-122.
- Monteil, J.-M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris : Armand Colin.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition ? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition*. Cambridge : MA, M.I.T. Press.
- Nguyen-Xuan, A., Richard, J.-F., & Hoc, J.-M. (1990). Le contrôle de l'activité. In J.-F. Richard, C. Bonnet, & R. Ghiglione (Éds.), *Traité de psychologie cognitive 2. le traitement de l'information symbolique*. Paris : Dunod.
- Py, J., & Somat, A. (1991). Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule, & J.-M. Monteil (Éds.), *Perspectives Cognitives et Conduites Sociales 3*. Fribourg : Delval.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcoming : Distorsions in the attribution process In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 10. New York : Academic press.
- Sacré, G. (1992). *La corrélation illusoire*, Mémoire de D.E.A., Université de Haute Bretagne (non publié).
- Schadron, G. (1991). L'impact des stéréotypes sur le jugement social : l'approche de la jugeabilité sociale, *thèse de doctorat non publiée*, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve. Somat, A., & Vazel, M.-A. (1999). Normative clearheadedness : a general knowledge of social valuation. *European Journal of Social Psychology*, 29, 691-705.
- Spencer, S. J., & Steele, C. M. (1992). The effect of stereotype vulnerability on women's math performance. Paper presented at the convention of the American psychological association, 1992, August, Washington, DC.
- Steele, & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of african americans. *Journal of personality and social psychology*, 69, 797-811.
- Tarquinio, C., & Guingouain, G. (1998). *Le besoin d'évaluer, un processus métacognitif*. Communication au colloque international de psychologie sociale en langue française, Turin.
- Tochon, F.-V. (1990). L'évaluation métacognitive, une évaluation d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 13, 3, 35-54.

NOTES

1. Pour reprendre les différentes approches des compétences proposées par Michel (1993).
2. Travaux qui ont été conduits avec A. Somat, J.-E. Gombert et L. Dibon dans le cadre du C.R.P.C.C. (Centre de Recherche en Psychologie en Cognition et Communication) de l'Université de Rennes 2.
3. La mesure de l'internalité : des questionnaires sont proposés aux sujets composés de la description d'événements de la vie personnelle ou professionnelle. Des explications leur sont proposées qui mettent en cause la personne elle-même (explication interne) ou l'environnement au sens large (explication externe), Le sujet coche ou évalue de manière supérieure le type d'explication qui correspond le mieux à ce qu'il pense. Le score d'internalité : somme des réponses internes en consigne standard.

4. Le score de clairvoyance : score d'internalité en consigne d'approbation sociale moins score d'intemalité en consigne de désapprobation sociale.
 5. Le score de métacognition : score d'anormativité (réponse effective du sujet) moins le score de normativité (bonne réponse théorique)
 6. Lorsque la bonne réponse, parce qu'il existe une bonne réponse, correspondait à l'adhésion personnelle du sujet, il était difficile de déterminer si le sujet avait répondu parce qu'il faisait preuve d'une compétence métacognitive ou s'il ne répondait finalement de cette manière que parce qu'il y croyait vraiment. Les chercheurs ont contourné cette difficulté en éliminant de leur étude ces participants ambigus. Etant donné le sujet d'étude, on peut légitimement penser que cela n'altérerait en rien la validité des résultats.
 7. Guingouain, 1986, différencie ainsi deux classes selon le mode d'évaluation utilisé : dans un cas, l'école dite traditionnelle, il s'agit d'évaluations régulières sous forme de compositions et de devoirs imposés par l'instituteur, dont la notation est à sa seule discrétion ; dans l'autre cas, pour l'école dite libérale, l'enfant participe à son évaluation sous forme d'une grille de savoir, savoir-faire, qu'il remplit avec son instituteur et qu'il contresigne.
-

RÉSUMÉS

Cet article envisage la clairvoyance normative dans une perspective métacognitive. La clairvoyance normative y est présentée comme la compétence nécessaire d'une insertion sociale réussie. Un outil nouveau, adapté de l'épreuve *make it wrong* de Gombert (1990) sert de support à la mise en évidence du caractère métacognitif de cette compétence. L'auteur évoque une étude qui valide cette hypothèse. Par ailleurs, les aspects pédagogiques de l'émergence d'une telle compétence sont discutés. Des prolongements sont proposés tant en termes de formation ou d'éducation qu'en termes de mesure ou de révélation d'une telle compétence sociale chez les sujets.

This article considers normative perspicacity within the context of metacognition. Perspicacity within a pattern is presented as the necessary competence for a successful social integration. A new method adapted from the Gombert's Make Wrong Test is used as a medium to show the metacognitive aspect of this very competence.

The author evokes a study that supports this hypothesis. Besides, educational aspects of the emergence of such a competence are being discussed. Further developments are proposed in terms of both training (or education) and measurements (or revelations) for such a social competence among the subjects.

INDEX

Mots-clés : Clairvoyance normative, métacognition, métacognition sociale, compétence sociale, tâche d'anormativité, tâche d'agrammaticalité

Keywords : Normative Perspicacity, Metacognition, Social Metacognition, Social Competence, Make It Wrong Test

AUTEUR

GÉRARD GUINGOUAIN

est Maître de Conférences à l'Université de Haute Bretagne, membre du laboratoire de Psychologie Sociale, 6 avenue Gaston Berger, 35000 Rennes. Courriel : gerard.guingouain@uhb.fr